



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Pædagoguddannelsen mellem kultur, styring og pædagogik

**Jan Jaap Rothuizen,**

lektor og phd, VIA UC  
jjr@via.dk

**Line Togsverd,**

lektor og phd, VIA UC  
lto@via.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resume

Pædagoguddannelsen har i de sidste 20 år gennemgået en række reformprocesser, som gennemgribende har forandret vilkårene for uddannelsespraksis. Artiklen viser og argumenterer for, at uddannelsespraksis medieres af tre forhold: kultur, styring og faglighed, som over tid har været forskelligt balanceret og konfigureret. Hvor pædagoguddannelsen historisk har været kendetegnet af en stærk tilknytning til civilsamfundet og en kulturelt medieret forståelse af pædagogik, bliver en statslig styring det medie, der kommer til at dominere i kølvandet på Bologna-processens konkrete realisering i Danmark. Artiklen problematiserer hvordan aktuelle styringslogikker, og deres særlige måder at problematisere faglighed på, strider mod såvel pædagoguddannelsens historie og det pædagogiske projekt, den uddanner til og er en del af: at danne frie borgere i et samfund af forpligtende fællesskaber. En væsentlig pointe i artiklen er imidlertid, at der også historisk har været en vis uopmærksomhed på hvordan dette pædagogiske projekt kan kvalificeres gennem pædagogikken som en faglig disciplin. I den sidste del af det 20. århundrede har den faglige mediering af uddannelsespraksis stået svagt. Det er særlig problematisk i forbindelse med pædagoguddannelsen, fordi uddannelsen netop skal ruste de studerende til at beskæftige sig med pædagogiske spørgsmål. For artiklens forfattere er den aktuelle styringsmæssige dominans en anledning til at spørge, om der er muligheder for at ændre balancen, således at den faglige mediering får større vægt i uddannelsespraksis. Artiklen indeholder således også en appel til uddannelsens aktører om at besinde sig på, hvordan pædagogikken som faglig disciplin kan få betydning som en stærk og kvalificerende stemme i det, vi i artiklen betegner og udfolder som, det pædagogiske projekt.

## Abstract

During the last 20 years the Danish education for pedagogues has been subject to a number of reform processes, changing not only the education in itself but also the governance of it. The education was developed in close relation to civil society and therefore pedagogy was mainly a culturally mediated phenomenon, but with the Bologna-processes these relations have been undermined and replaced by a central governance. The article points to how current governing practices are in opposition to the history of the education as well as the pedagogical project the education is aiming for and must be seen as an essential part of: the education of free citizens in a democratic society. Educational questions of how this should be understood and practiced are central to the education of pedagogues, but they are, the article argue, object to processes of unattentiveness (Knudsen 2011) in the current governing relations. Unattentiveness to pedagogy as a discipline that has the potential to support such knowledges and practices is not new to the education. The article aims to provide an analysis of the current governing regime thus inviting educators and managers in the education to rediscover pedagogy as a

discipline that can shed light on educational questions and create new possibilities for agency.

### **Nøgleord**

Pædagoguddannelse, reformprocesser, Bolognaprocessen, pædagogisk faglighed, pædagogik som disciplin?

### **Keywords**

The education for pedagogue, reformprocesses, The Bologna process, pedagogy as a discipline.

---

### **Artiklens ærinde:**

Denne artikel er skrevet med udgangspunkt i en bekymring for pædagoguddannelsen, der, efter en reformperiode på 15 år, ser ud til at stå overfor store pædagogiske udfordringer. Forskellige aktører og evalueringer peger på, at uddannelsen tilsyneladende ikke fungerer tilfredsstillende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a, 2018b; Skjødt, 2016), og i kølvandet på særligt EVA's evaluering af studentertilfredshed laves der nationale og lokale handleplaner, der sigter mod at styrke uddannelsens kvalitet og faglighed (Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018). Karakteristisk for såvel evalueringer som handleplaner er imidlertid, at problemer i uddannelsen forholdsvis entydigt fortolkes som symptom på et styringsproblem, der må løses gennem mere styring. Dermed tages der ikke højde for den kompleksitet, der kendetegner en professionsbacheloruddannelse med rødder, der går langt tilbage, og som må ses som central i det, vi i artiklen forstår som det uafsluttede og uafsluttelige pædagogiske og demokratiske projekt, som, med Kants ord, handler om kultivere friheden, der hvor der er tvang (Kant, 2000, s. 35).

Artiklens ærinde er at analysere ændringer og forskydninger i forholdet mellem uddannelsens styring, uddannelsens kultur og uddannelsens pædagogiske faglighed igennem de sidste 20 år. Vi viser disse forskydninger ved først at udvælge konkrete begivenheder i nogle af de reformer af pædagoguddannelsen, som har været gennemført siden årtusindskiftet. Vi konstaterer at der, både i Bologna-processen og i den konkrete udformning af reformer af pædagoguddannelsen i Danmark, er en særlig styringsmæssig dynamik i spil, som tendentielt skaber uopmærksomhed på en væsentlig dimension af pædagogik og uddannelse. Nemlig på pædagogiske spørgsmål, spørgsmål om hvilke værdier og formål, der skal præge uddannelsen, og hvilke pædagoger, vi som samfund og pædagoguddannere, ønsker at uddanne. Som vi belyser i artiklen, er det imidlertid ikke alene Bolognaprocessens konkrete udformning og styringsrationaler, der skaber en sådan uopmærksomhed. Gennem en rekonstruktion af træk ved pædagogud-

---

dannelsens historie viser vi, at der også i seminariernes selvforståelse og historie ligger en tendens til uopmærksomhed på pædagogik, som noget man også gennem en *disciplin* eller et *fag* beskæftiger sig med. Vi argumenterer for at pædagoguddannelsens uddannelsespraksis i den sidste del af det 20 og i begyndelsen af det 21. århundrede er kulturelt medieret, således at pædagogik i høj grad blev forstået som et spørgsmål om at blive indført i en kultur, hvori værdiformidling og den studerendes personlige udvikling har været det helt centrale anliggende (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002). Analysen af hvordan denne uddannelsespraksis forandres i det 21 århundrede til primært at blive medieret af en statslig styring, er afsæt for, at vi i sidste del af artiklen peger på et mulighedsrum. En mulighed for, at uddannelsens aktører kan erobre et rum, hvori det er muligt at styrke den faglige mediering af uddannelsespraksis, således at uddannelsen fortsat kan udgøre en stærk og kvalificerende stemme i det, vi i artiklen betegner og udfolder som det pædagogiske projekt.

## Artiklens forskningsmæssige grundlag og analytiske fokus

Artiklens metodiske afsæt er inspireret af en kombination af den filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004) og af Michel Foucaults tilgang til analyse af samtidens ontologi (Foucault, 1997a). Begge tilgange tager afsæt i, at det er et grundvilkår, at vi mennesker er kastet ind i en verden, med viden og sandhedsrelationer, med traditioner og normer, som vi må tilegne os for at kunne begå os i den. Mens Gadamer vægter traditionens kontinuitet, har både Gadamer og Foucault den grundtanke, at den, der bevæger sig i verden, kan støde sig på den og blive udfordret af den, i en sådan grad, at man må arbejde sig frem til en kritik og anderledes forståelse, der derefter kan bidrage til forandring og fornyelse. Vi har bl.a. valgt dette afsæt, fordi det i vores optik er knyttet tæt til det pædagogiske projekt som pædagoguddannelsen på én og samme tid uddanner til og er en del af. Vi kan ikke undslå os de sandheds- og magtsrelationer, som konstituerer vores liv og samtid, og som vi på en og samme tid er subjekter i og objekter for (Foucault, Fornet-Betancourt, Becker, & Gomez-Müller, 1988). Men vi kan og skal overveje, hvad det er for subjektiviteter, vi ønsker at forme og danne i relation til pædagoguddannelsen, og hvilke uddannelsesmæssige valg og praksisser, der understøtter det. Kontinuiteten i traditionen er netop denne sag – ”Sache” med Gadamers ord - der handler om selvopdragelse, som for både Foucault og Gadamer er grundlæggende (Foucault, 2005, s. 46; Gadamer, 2000), og som er pædagogikkens sag (Rothuizen, 2015). Med dette metodiske afsæt trækker vi på en forståelse af pædagogik som fag, som videnskab og som forskningsdisciplin, der vedkender sig, at den selv er en stemme i debatten om, hvad man skal forstå ved god pædagogik, her en god pædagoguddannelse. Som mangeårige forskere og aktører i pædagoguddannelsen bedriver vi interesseret forskning. Artiklen og dens analyser er således skrevet fra et specifikt perspektiv, nemlig med en interesse for, at pædagoguddannelsen tager vare på det, vi i artiklen kalder det pædagogiske projekt. Det er et projekt,

som vi med denne artikel og vores øvrige virke som forskere og pædagoguddannere selv tager del i at bringe på dagsordenen. Vi praktiserer på den baggrund en handlingsvidenskab (Rothuizen, under udgivelse), der søger at bidrage til, at aktørerne i pædagoguddannelsens fortsatte udvikling får et rigere grundlag for at afsøge handlemuligheder.

Det forskningsmæssige grundlag for artiklen er analyser af udvalgte nationale og transnationale styringsdokumenter og evalueringsrapporter, samt et indgående kendskab til pædagoguddannelsen, til uddannelsesstyring, uddannelsespraksis og uddannelsens faglighed, som for en stor del er oparbejdet og dokumenteret i tidligere forskningsprojekter (Rothuizen, 2015; Rothuizen m.fl., 2013; Togsverd & Rothuizen, 2014). Materialet er omfattende og kan kun behandles summarisk her, så væsentlige pointer og dynamikker træder frem. Konkret har vi udvalgt fire nedslag, som til at begynde med har bragt os på sporet af, og som nu bruges til at vise, vores gennemgående analytiske pointer: Hvordan forskydninger i hvordan uddannelsespraksis medieres af hhv. kultur, styring og faglighed spiller ind på, hvordan pædagoguddannelsen forstås, praktiseres og problematiseres. Problematiseringsstermen låner vi fra Bacchi og Foucault, der begge afsøger *hvordan specifikke* fænomener i en diskursiv praksis udpeges som problematiske, og dermed som noget der kræver svar i form af viden-styring (Bacchi, 2009, 2012; Bacchi & Bonham, 2014). Et andet centralt greb i vores analyse er et blik for *uopmærksomhed* og *uopmærksomhedsskabende processer*. Vi låner begrebet hos sociologen Morten Knudsen (Knudsen, 2011), der gennem sin forskning har interesseret sig for reformprocesser og disses realisering. Knudsen viser, at reformarbejde og realiseringsprocesser ikke kan forstås som pæne, rationelle og lineære processer, informeret af viden og forskning. Det er snarere sådan, at organisationer, reformer og implementeringsprocesser fungerer ved, at der aktivt produceres uopmærksomhed på viden og på perspektiver, der ellers risikerer at forstyrre eller forsinke reformarbejde og implementeringsprocesser. Uopmærksomhedsskærpelsen har altså, vil vi påstå, en særlig retning. Den rummer en specifik konfiguration af magt, viden og sandhed, som ikke på konspiratorisk vis kan tilskrives enkeltaktører eller dokumenter. Som vi vil vise, er der snarere tale om, at en samtidighed af handlingskræfter virker sammen. Et analytisk blik for uopmærksomhedsskabende processer giver os mulighed for at pege på, ikke blot hvad det er for viden-sandhedskonstruktioner og problematiseringer, der driver bevægelser og forandringer i pædagoguddannelsen, men også at få blik for, hvad, der i disse processer, aktivt skabes uopmærksomhed omkring.

## **Pædagoguddannelsen og det pædagogiske projekt**

Pædagoguddannelsen har en historie på mere end 100 år (Tuft, 2015), men rødderne går længere tilbage. Et væsentligt udgangspunkt for vores analyser er, at vi ser pædagoguddannelsen som en specifik, omend ikke entydig, aktualisering af det, vi kalder det pædagogiske projekt. Pædagogikken kan i moderniteten

betragtes som et projekt, som har et gennemgående spørgsmål som omdrejningspunkt. Nemlig spørgsmålet om hvordan man opdrager til frihed, myndighed og til ansvarlighed, eller som Kant formulerer det pædagogiske problem: ”hvordan kultiverer jeg friheden, der hvor der er tvang” (Kant, 2000, s. 35). Over tid har der været forskellige praktiske og teoretiske svar på spørgsmålet, ligesom der har været forskellige måder at tematisere det på. Men spørgsmålet er gennemgående (Jørgensen, Rothuizen, & Togsverd, 2019, Kapitel 7; Rothuizen, 2015; Rothuizen & Togsverd, 2015).

Det pædagogiske projekt, og spørgsmålet om opdragelse til frihed, myndighed og ansvarlighed, opstår da de feudale samfund opløses og forholdet mellem individ og fællesskab bliver ustabil. Hvor opdragelse hidtil har været et spørgsmål om at socialisere barnet ind i et eksisterende samfund og fællesskab, bliver opdragelsesopgaven nu dobbelt kompliceret. Opdragelsen skal for det første sigte på at skabe frihed og selvstændighed, og mod en evne til at indgå i, udvikle og danne fællesskaber. For det andet skal der opdrages til, at barnet kan realisere muligheder, som opdrageren ikke kender. Pædagogik bliver til et kompliceret og antinomisk (Oettingen, 2006) projekt, der går ud på, at man på en og samme tid indfører den anden i det, der er, og giver plads til, at det kan overskrides. Vi bruger betegnelsen projekt frem for opgave, fordi pædagogik i denne forståelse er en praksis, hvori man ikke kan ”styre”, det man arbejder med. Det er et ”work in progress” (Kant, 2000, s. 22 ff), dvs. et uafslutteligt projekt, som hele tiden skal finde sin konkrete og til stadighed uperfekte form. Spørgsmålene om opdragelsens hvordan og hvorfor bliver grundtemaet for pædagogik som disciplin, og der er fra begyndelsen flere bud på, hvordan det kan gøres. Med et narrativt begreb kan vi sige, at projektet er polyfont (Bakhtin, 2001); der er mange perspektiver, filosofier og teorier, der har bud på hvad ”god opdragelse” eller ”god pædagogik” er. Pædagoguddannelsen er som uddannelse selv en del af det polyfone antinomiske projekt, og den er, som uddanner af pædagoger, også en vigtig spiller i videregivelsen af projektet.

Det pædagogiske projekts grundtema spejler et grundtema i det samtidige *politiske* projekt. Nemlig udviklingen af det liberale demokrati, der også omhandler et dynamisk forhold mellem fællesskab og individ, som forsøges garanteret gennem en statsdannelse, der på én gang tager vare på fællesskabet og på den individuelle frihed. Det nye land, Amerika, fik sin første forfatning i 1788, der begynder med ordene ”We, the people” og indleder et storstilet forsøg på at kombinere frihed og fællesskab. I det gamle Europa indtræffer den franske revolution i 1786, med menneskeretserklæringen i 1789 og en ny grundlov i 1791. De centrale ord her er ”Liberté, égalité, fraternité”, frihed, lighed og broderskab. Historien viser, at der ikke er nogen ligetil opgave at sikre både den individuelle frihed og et fællesskab, der kan værne om dén frihed. Grundtemaet er da også gennemgående i pædagoguddannelsen, hvor ikke så få studieordninger i tidens løb har sat fokus på temaet individ og fællesskab. Sammenhængen mellem det pædagogiske og det politiske projekt vender vi senere tilbage til.



## **Pædagoguddannelsen i det 20 århundrede: Personlig udvikling, social ansvarlighed, faglig dygtighed**

Det pædagogiske projekt er historisk set i høj grad knyttet til civilsamfundet, der hvor børn bliver opdraget. En del af projektet, nemlig opgaven med at sørge for at større børn og unge skal tilegne sig kvalifikationer, sådan at de kan overskride det bestående, blev forholdsvis hurtigt lagt over i skolen.

Men opdragelse af mindre børn og den del af pædagogikken, der ikke knyttede sig til skolen foregik helt overvejende i civilsamfundet indtil langt op i det 20 århundrede (Tuft 2014, 2015). Her oprettede børnehavespionerer, som Hedevig Bagger og børneforsorgspionerer som Ludvig Beck, institutioner, der overtog en del af opdragelsesarbejdet og samtidig signalerede, at opgaven ikke længere kunne ligge i civilsamfundet alene. Efterhånden gik staten ind i opgaven, fordi den fortsatte samfundsmæssige udvikling kaldte på indsatser, der kunne vedligeholde og styrke sammenhængskraften i samfundet. Kendetegnende for det 20 århundredes pædagoguddannelse er således, at den er tæt knyttet til civilsamfundet, og at opgaven er, at uddanne pædagoger, der på en gang kan opdrage til selvstændighed og medvirke til at bevare og udvikle samfundets sammenhængskraft. At opdrage til selvstændighed indebærer, at den anden altid er medspiller i den pædagogiske proces, således at der er tale om både opdragelse og selvopdragelse. Et gennemgående tema i pædagoguddannelsens tidlige år er derfor at balancere social integration (fællesskab) og det unikke menneskes selvdannelse. Når de uddannede medarbejdere skal arbejde med det, må de være rustet til det gennem en faglighed, men også ved, at de har udviklet en sans for social ansvarlighed, og ved at de kan tage ansvar for samspillet med deres brugere. Uddannelsen er derfor helt fra begyndelsen organiseret under et tredelt formål: den studerendes personlige udvikling, social ansvarlighed og faglig dygtighed (Lunn, Kjeldsen, Juul, Thomsen, & Haugaard, 2005; Tuft, 2015). Med uddannelsens engagement i det pædagogiske projekt og med det tredelte formål in mente kan det ikke overraske, at der udviklede sig stærke pædagogiske kulturer på de lokale seminarier.

At pædagoguddannelsen i høj grad var knyttet til kulturelle værdier, forbundet med spørgsmål om forholdet mellem individ og fællesskab, kan man forvise sig om i rapporteringen fra den undersøgelse af uddannelsen, der blev sat i gang efter 1992 reformen (Weber, Johansen, & Voksenuddannelsesgruppen, 1995). I 1992 bliver tre forskellige uddannelser – børnehavepædagoguddannelsen, fritidspædagoguddannelsen og socialpædagoguddannelsen - slået sammen til én generalistuddannelse. Præmissen for den reform er, at det pædagogiske arbejde ikke kun er knyttet til specifikke overleverede initiativer fra civilsamfundet, men også på en almen pædagogisk faglighed. Evalueringen peger imidlertid på, at denne almene pædagogiske faglighed primært er kulturelt overleveret. En ledelsesrepræsentant på et af de undersøgte seminarier siger:

*”En læseplan kan ikke bevare en tradition. Praksis er så mangfoldig, at alene en kultur kan bevare traditionen. Det er måden. Det er dét, der foregår. Det er det særlige ved pædagoguddannelsen. Kulturen er det bærende. En kollega supplerer: Det er gennem lærernes overbårne værdiformidling, det fungerer” (Weber, Johansen, & Voksenuddannelsesgruppen, 1995, s. 62)*

Martin Bayers undersøgelse af praktikken fra 2001 viser også, at praktikuddannelsen i høj grad er en kultureringsproces (Bayer, 2001), eller med Karin Kildedals ord: en uaftalt mesterlære (Kildedal, 2001).

## **Første nedslag: Den kulturbårne pædagogik kommer i modvind**

I 2002 udgav det forholdsvis nyoprettede Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af faget pædagogik på hhv. læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Her finder EVA:

*”at de studerende ikke opfatter pædagogik som en teoretisk videnskab, men som et personligt arbejde med at opnå handlesikkerhed i praksis” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, s. 53).*

I rapporten værdsættes det, der betegnes som dannelsesaspektet, men EVA gør opmærksom på, at det ikke alene kan udgøre et fagligt grundlag. Rapporten problematiserer altså, at pædagogik i pædagoguddannelsen forstås og praktiseres på en uklar teoretisk baggrund. Blandt anbefalingerne er derfor oprettelsen af en pædagogiklærerforening, der:

*”skal give pædagogikunderviserne mulighed for at diskutere og udvikle faget i fællesskab på et nationalt niveau.” (op. cit. s. 90)*

Foreningen oprettes og er virksom indtil 2013, året før der indføres en ny uddannelsesbekendtgørelse der ikke opererer med ”faget pædagogik”. På trods af at der i årene fra 2007 til 2013 var en gældende bekendtgørelse, hvori pædagogik er uddannelsens centrale fag, der indgår i og forholder sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer (BEK nr 220, 2007 Bilag 1), blev der aldrig tale om, at man i sektoren i fællesskab udviklede faget pædagogik som uddannelsens centrale fag. Vores hypotese er, at det skyldes en samtidighed af flere forhold: De lokale kulturer og faglige selvforståelser på de daværende seminarier var stærke, og med det forståelsen af pædagogik og pædagoguddannelse, som en praksis, der især knyttede sig til læreres og praktiksteders værdiformidling og til den studerendes selvopdragelse: til arbejdet med personlige normer, værdier og disses betydning for professionsudøvelsen. Der var til gengæld hverken på seminarierne eller på de øvrige højere læreanstalter i Danmark en stærk tradition for at dyrke pædagogik som et (akademisk) fag eller en disciplin, som man kunne arbejde



systematisk med (Nordenbo, Hirsjärvi, Heidar Frímannsson, Lovlie, & Safstrom, 1997; Rothuizen, under udgivelse.). Mens man var engageret i det, vi før har kaldt det pædagogiske projekt på et praktisk plan, blev det ikke synderligt understøttet eller dyrket som en faglig disciplin. Man var imidlertid ikke i tilstrækkelig grad opmærksom på, at de lokale kulturer i dén grad var under pres af transnationale uddannelsespolitiske bevægelser, og at pædagogikundervisningen derfor måtte forankres i noget andet – en faglig disciplin - hvis den skulle bevare sin betydning i uddannelsen. Opsamlende kan man sige, at der, i den sidste del af det 20 århundrede, var en særlig kultur (med lokale variationer) på seminarierne, der var forankret i en tradition omkring uddannelsens tredelte formål og det pædagogiske projekt på et praktisk plan. Malet med den store pensel kan man sige, at den kulturelle mediering af uddannelsespraksis dominerer. Dermed bliver der, med Knudsens begreber, produceret uopmærksomhed på behovet for en udvikling og kvalificering af faget pædagogik. Denne uopmærksomhedsskabelse vil vise sig at være uheldig. Den medvirker nemlig til, at den eksterne styring som intensiveres i begyndelsen af det 21. århundrede, ikke bliver mødt af egentligt fagligt modspil, men snarere af en kulturelt medieret modvilje.

## **Andet nedslag: Bolognaerklæringen – mod standardisering og sammenlignelighed**

EVA's evaluering af faget pædagogik først i det 21. århundrede blev sat i gang i kølvandet på Bologna-aftalen (European Ministers of Education, 1999), som blev indgået af 29 europæiske undervisnings- og uddannelsesministre i 1999. Den danske Bologna-proces udgør vores næste nedslagspunkt. Kernen i Bologna-aftalen er en ambition om at arbejde for at åbent uddannelsesrum for de højere uddannelser i Europa. En sådan "fri bevægelighed i de højere uddannelser" forudsætter, at uddannelserne kan sammenlignes, og derfor blev der sat mange kræfter ind på at finde og definere "en fælles valuta" for alle uddannelser. Blandt Bolognaprocessens resultater er de mest centrale netop, at der er defineret en sådan fælles valuta: I dag forstår og definerer vi uddannelse i termer af læringsudbytte defineret på tre dimensioner (viden, færdigheder og kompetencer); i fire niveauer (erhvervsakademineiveau, bachelorniveau, kandidatniveau og ph.d. niveau), som er beskrevet i den såkaldte kvalifikationsramme for videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018b); ligesom vi er kommet til at forstå og definere uddannelse i ECTS-point. Men i Bolognaprocessens tidlige begyndelse, leder man i ministeriet efter den fælles valuta et andet sted, nemlig i en forestilling om at uddannelse kan defineres og beskrives gennem et begreb om "kernefaglighed" (Iversen, 2002; Undervisningsministeriet, 2000). Det er i det lys, "faget pædagogik", blev interessant at undersøge i lærer- og pædagoguddannelsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002). I Bologna-processen viste "kernefaglighed" sig imidlertid at være en blindgyde, og derfor kastede man sig i første omgang over kompetencebegrebet. Men også i forhold til det begreb løb man ind i problemer. For hvad

er kompetencer, og hvordan kan de sammenlignes og måles? Til at begynde med, er der i Bologna-processens centrale dokumenter, groft sagt, to forståelser i spil. Den ene er, at uddannelser skal bidrage til, at mennesker bliver mere afklarede omkring, hvad det vil sige at leve et godt liv som borger. Den anden indebærer, at uddannelse først og fremmest skal bidrage til virksomheder og nationalstatens performativitet (Crick, 2008; Hogan, 2003). Mens den første forståelse vægter en etisk dimension, vægter den anden en økonomisk dimension, men forskellen mellem de to positioner bliver i nogen grad sløret af, at politiske dokumenter skal fremstå som entydige. Læg dertil, at der i forskellige lande er forskellige forståelser af begreberne kompetence og viden, som skal forenes i fælles dokumenter. Resultatet er, sådan som både Crick og Winterton et al. påpeger i deres studier, at:

*Final texts of the EU are better read as a collage or a text with multiple 'tracked changes' from different editors, representing substantial trade-offs and compromises, rather than as a particular political statement, and this is particularly true with a subject such as the development of indicators of competences for education and training" (Crick, 2008, s. 317).*

og:

*"There is such confusion and debate concerning the concept of 'competence' that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways that the term is used." (Winterton, Delamare-LeDeist, & Stringfellow, 2006)*

I et klima, hvor der arbejdes et hav af arbejdsgrupper med dokumenter, der hele tiden bearbejdes, justeres og ændres, sker der det, at den etiske dimension af kvalifikationer og kompetencer nedtones (Guillén, Fontrodona, Rodríguez-sedano, & Fontrodona, 2007). Det indebærer, at et rigt kompetencebegreb bliver indsnævret og reelt erstattet af et tilsyneladende neutralt overbegreb om læringsudbytte. Kompetence bliver sammen med viden og færdigheder et underbegreb, der knyttes til aftagerbehov og kvalificering til arbejdsmarkedet. Uddannelse bliver dermed i højere grad gjort til en vare, der kan efterspørges og sættes i produktion. Pædagogik transformeres til læringsudbytte, og læringsudbytte knyttes til integration på arbejdsmarkedet (Korsgaard f. 1942, Kristensen f. 1955, & Siggaard Jensen, 2017; Masschelein & Simons, 2008; Simons & Masschelein, 2006). Fra et styringsmæssigt og politisk perspektiv er fordelene, at produktion af varen læringsudbytte kan styres, og at produktet kan udmønte sig i arbejdskraftens frie bevægelighed, som er et grundlæggende princip i EU. Det kræver blot transparens, dvs. en bestemt måde at organisere produktionen på, som i første omgang kommer udefra – gennem bl.a. akkreditering - men som man gennem økonomiske og organisatoriske reformer efterhånden bygger ind i uddannelsesinstitutionerne, i vores tilfælde i professionshøjskolerne. Dermed udgrænses også de stemmer og positioner, der før kunne udgøre buffer mellem den politiske styring og uddannel-

sens praksis. I den danske pædagoguddannelse ser vi således at bufferne i form af seminariernes bestyrelser og rektorforsamlingen opløses.

Begyndende med CVU reformen i 2000, efterfulgt af professionsbachelorreformen i 2001, en ny lov om pædagoguddannelse samt en ny bekendtgørelse i 2006, Loven om professionshøjskoler fra 2007, samt endnu en ny Uddannelsesbekendtgørelse for pædagoguddannelsen i 2014, gennemføres en række reformer, der skal bidrage til at pædagoguddannelsen tilpasses Bologna-processen. Reformarbejdet foregår i en hast og i et omfang, der gør, at de, der har fagligt forstand på uddannelsen bliver travlt optaget af at få det bedste ud af de nye rammevilkår, som de skal tilpasse sig til, samtidig med at de skal få en uddannelseshverdag til at hænge sammen. I den proces ser vi en gradvis overgang og forskydning. Fra at pædagoguddannelsen forstås som en uddannelse, der beskrives med ord som fag, dannelse og personlig udvikling, transformeres den i de centrale styringsdokumenter til en uddannelse, der beskrives med begreber som kompetencemål, vidensmål, og færdighedsmål. Samtidig bevæger en lang række nye og aktive verber sig ind i bekendtgørelserne for professionsbacheloruddannelserne til lærer, sygeplejerske, socialrådgiver og pædagog (Larsen, 2013). Pædagoger beskrives nu som nogle, der identificerer, analyserer, vurderer, evaluerer, dokumenterer, og anvender metoder (Rothuizen, 2015, s. 59). Altså med ord og begreber, der, som Larsen påpeger, signalerer en vægtning af en objektiverende problemidentifikations- og løsningstilgang til professionsudøvelsen.

Opsamlende kan man sige, at der i den overordnede Bologna-proces blev produceret uopmærksomhed på det forhold, at man gik fra et rigt og overordnet kompetencebegreb, der rummede dimensioner omkring personlig udvikling (etik) og social ansvarlighed (at leve et godt liv som borger), til et læringsudbyttebegreb, der varegjorde læring og uddannelse. Uopmærksomhedsskabelsen prægede tilsvarende den danske proces, hvor omfanget, hastigheden og de mange forskydninger undervejs betød, at uddannelsens aktører næppe havde overskud til at bemærke, hvad der egentlig skete, og hvordan det ville få betydning. Uddannelseskulturen marginaliseres, og den ikke så udviklede faglige pædagogiske disciplin gør ikke modstand af betydning. Styring og et teknisk instrumentelt perspektiv på pædagogers faglighed kommer derved til at dominere over kultur og faglighed.

### **Tredje nedslag: Uopmærksomhedsskabelse frem mod 2014 bekendtgørelsen**

I 2012 laver Rambøll en evaluering af uddannelsen fra 2007. Evalueringen sigter på at undersøge, om målene med 2007-uddannelsen om højere kvalitet og større faglighed er opnået. Mens to tidligere evalueringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2002, 2003) har angivet, at der er problematikker omkring forholdet mellem viden og dannelse, og mellem kvalifikationer og kompetencer, som trænger til afklaring, så lægger Rambøll-evalueringen op til, at problemer kan løses ved at skrue på forholdet mellem praktisk og teoretisk faglighed og gennem en styrkelse

af teori-praksisforholdet (Rothuizen et al 2003, Rothuizen 2015). Evalueringen går ikke indholdsmæssigt ind i spørgsmålet om faglighed. Den indleder med at konstatere, at faglighed er et elastisk og alsidigt begreb, og fortsætter med at spørge interessenterne om de synes den er øget. I en statistik gør man op om det faglige niveau i uddannelsen er styrket eller svækket. Her måles på tre dimensioner: den teoretiske del af uddannelsen, den praktiske del af uddannelsen og koblingen mellem teori og praksis i uddannelsen. Her viser det sig med al tydelighed, at Rambøll-evalueringen opererer med en forståelse af faglighed, hvor forholdet mellem teori og praksis forstås som et anvendelsesforhold. Det som i 2002-evalueringen bliver kaldt dannelsesaspektet af uddannelsen er forsvundet ud af synsfeltet, og dermed også besindelsen på forholdet mellem dannelse og viden. En sådan besindelse er relevant, når pædagogik forstås om et projekt, og når vi har at gøre med en disciplin, der har en sag, et telos, et sigte (se også: Biesta, 2015, 2016). I en sådan forståelse er hovedtemaet ikke anvendelse, men udvikling af praktisk viden i Aristotelisk forstand, det vi andetsteds kalder for retningsgivende viden (Jørgensen m.fl., 2019; Togsverd, Jørgensen, Rothuizen, & Weise, 2017)

Med Rambøll rapporten i hånden, med anbefalinger fra en af ministeriets nedsat følgegruppe (Mommensen, 2012), og med en skitse af uddannelsens opbygning i moduler, nedsættes nu en projektgruppe, der skal organisere udarbejdelse af kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Den nedsætter en række arbejdsgrupper bestående af relevante forskere og repræsentanter fra uddannelsen, som skal lave udkast til beskrivelse af uddannelsens hovedelementer i form af de tre slags mål. Den ene af denne artikels forfattere deltager i en sådan arbejdsgruppe. Da arbejdsgrupperne mødes i august 2013, ligger der en "Vejledning og master for kompetencemål i pædagoguddannelsen" (FIVU, 2013). Vejledningen er interessant at opholde sig ved, fordi den etablerer nogle afgørende præmisser for arbejdet frem mod den uddannelse, vi kender i dag. Her sker nemlig endnu en glidning af kompetencebegrebet. Fra at det i begyndelsen bl.a. handler om "dispositioner til selvstændig håndtering af de krav en pædagog møder i udfoldelse af sin profession", bliver kompetencebegrebet i dokumentets afgørende passage til noget, der kan og skal beskrives som viden, færdigheder og refleksioner, der tilsammen giver "handlekompetence". Med de formuleringer underbygger man endda det kompetencebegreb, der anvendes i den Europæiske kvalifikationsramme, da "forstå og reflektere over teorier, metode og praksis" her er indeholdt i "viden" på professionsbachelorniveau. Uddannelse handler nu i dokumentets (og dermed også ministeriets) forståelse om at opnå kompetence-, videns- og færdighedsmål, og viden forstås i denne sammenhæng relativt snævert som noget, der tilføres professionen "fra det nyeste og bedst evidensinformerede reservoir af viden" (FIVU, 2013). Arbejdsgrupperne får nu til opgave at lave udkast til kompetencemål samt videns- og færdighedsmål til forskellige dele af uddannelsen. Som medlem af en af arbejdsgrupperne, oplever vi, at processen skal gå meget stærkt; der er hverken tid til eller mulighed for at problematisere eller diskutere præmis-

serne for arbejdsgrupperne, ej heller til at grupperne udveksler og koordinerer deres arbejde indbyrdes.

De forskellige arbejdsgruppers bud på videns-, færdigheds- og kompetencemål sendes efter en første bearbejdning og samling i ministeriet til høring i november 2013, og i denne høringsfase, reagerer denne artikels forfattere. Den ene problematiserer bl.a., at den personlige udvikling er skrevet ud af uddannelsens formålsparagraf (Den nationale arbejdsgruppe vedr. kompetenceområdet social- og specialpædagogik, 2013; se også Tuft & Breinholt, 2013). Den anden problematiserer den måde, den studerende relativt entydigt subjektiveres som én, der identificerer og løser sociale og læringsmæssige problemer (Togsverd, 2013). Vi anfører, at udkastet bærer præg af en instrumentel tænkning, hvor pædagogen er én, der bemestrer sin praksis, og hvor det ikke er til at få øje på, at pædagogik også - og måske først og fremmest - er en praksis, der udfolder sig i et hverdagsliv, i relation til menneskers liv og valg, og at det derfor er en praksis fuld af modsætninger, spændinger og værdier. Vi anfører, at pædagogik er relationsarbejde, der implicerer valg, og derfor også værdier og normer, som altid kunne være anderledes, og som kan diskuteres. Derfor peger vi også på, at det er væsentligt for de kommende pædagoger, at de, der eksempelvis vælger dagtilbudsspecialiseringen, kan forholde sig til leg og til børneperspektiver, og at de har indblik i, hvordan pædagogik historisk har været forstået og praktiseret på mangfoldige måder (Togsverd 2013).

Det sidste høringssvar blev hørt og flere af de perspektiver, vi efterspørger, finder vej i de endelige formuleringer. Flere steder i kompetencemålene kom der eksempelvis til at stå børneperspektiver. Selvom vi fortsat mener, at det er et væsentligt perspektiv, og at det derfor var en væsentlig tilføjelse, så er det – set fra vores perspektiv - også en relativt tilfældig tilføjelse. Det står der, fordi netop dét blev fremhævet. Der er til gengæld så meget andet, der ikke er medtænkt. 2014-bekendtgørelsens tilblivelsesproces er således på den ene side stærkt præget af et styringsrationale, der skal gøre uddannelse til en modulariseret og transparent vare, der kan leveres i videns- og færdighedsportioner, som relaterer sig til opgaver, ikke primært til fag. På den anden side præges den af en vis tilfældighed og overlæsethed, som resulterer i et indholdsmæssigt kludetæppe. Høringssvarenes centrale, men også noget mere vanskelige - og for reformprocessen forstyrrende - pointer: at pædagogik som profession og som fag ikke er eller må være et instrumentelt anliggende, blev ikke for alvor taget til efterretning i den endelige udformning af uddannelsens videns og færdighedsmål. Det var således ikke en kvalificeret faglig og offentlig diskussion, der formede bekendtgørelsen, men en blanding af en særligt styringsrationale, rester af en tidligere uddannelseskultur og meget konkrete og specifikke faglige input.

Resultatet er en bekendtgørelse med et virvar af kompetencemål, videns- og færdighedsmål, der fremstår som et rod og et mylder, som er svært gennemsku-



elige, og som ikke giver en egentlig pædagogisk retning<sup>1</sup>. I praksis betyder det, at undervisere og studerende har været overladt til det komplicerede og store arbejde at forhandle og realisere en fortolkning af målene, for man kan ikke nå dem alle. I tilblivelsen af bekendtgørelsen er kimen lagt til, at der også i den konkrete realisering produceres uopmærksomhed omkring uddannelsestænkning, dvs. en sammenhængende tænkning om curriculum (uddannelsen hvad), didaktik (uddannelsens hvordan) og pædagogik (uddannelsens hvortil). Netop kombinationen af et styringsrationale og en rodet proces omkring implementering af det rationale fører til så meget turbulens, at det for uddannelsens aktører er svært at identificere orienteringspunkter og pædagogisk retning. Og med denne uopmærksomhedsskabelse, er der stor risiko for, at uddannelsen bliver til en teknisk leverance, som ikke bliver tøjlet af en uddannelsestænkning, der støtter samspillet mellem de studerendes gradvis større fortrolighed med pædagogik som fag og disciplin, og deres evne til at begå sig i og bidrage til det pædagogiske arbejde. Med den historie uddannelsen har, bliver der to oplagte positioner for uddannelsens aktører, om de så er ledere eller undervisere. De kan blive tekniske leverandører, der får arbejdet gjort, eller de kan søge en niche, hvor man kan dyrke den kultur, der gik tabt, ved at agere som selvberørende praktikist. En tredje position, hvor uddannelsespraksis i meget højere grad medieres gennem en besindelse på pædagogikken som disciplin, er sværere at opnå<sup>2</sup>.

## Fjerde nedslag: Pædagoguddannelsen på vej mod 2020

Vi er nu fremme ved vores samtid, ved nogle af de positioner og aktører, der aktuelt problematiserer pædagoguddannelsen og dens faglighed og kommer med anbefalinger hertil.

Vi tager udgangspunkt i en rapport, der udpeger 3 udfordringer og opstiller en handleplan med 9 punkter, som man i efteråret og vinter 2018 på de forskellige professionshøjskoler har travlt med at finde måder at indfri på. Rapporten kom i foråret 2018 og blev udgivet af Følgegruppen for pædagoguddannelsen, som består af medlemmer på chef- og direktørniveau fra professionshøjskolerne, en direktør fra Uddannelses- og Forskningsministeriet samt kontorchefen for Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Følgegruppen blev nedsat i efteråret 17, med det formål ”at ministeriet og professionshøjskolerne sammen kan identificere problemer og løsninger tidligere end i dag og på den måde understøtte pædagogud-

- 
- 1 Undervisere og andre med indgående kendskab til det pædagogiske felt har været hurtige til at tilpasse sig til denne virkelighed ved at bidrage til en række lærebøger, der netop tager afsæt i de enkelte mål. Vi ser altså her at uddannelsens aktører aktivt bidrager til en –om end noget broget- varegørelse af uddannelsen og til yderligere uopmærksomhed på uddannelsens grundfaglighed som noget andet end disse mål.
  - 2 I dette afsnit refererer vi implicit til Ivar Goodson, der i sine analyser peger på tre professionsforståelser. Han kommer således frem til tre kategorier: professionalisme som selvberørende praktikisme, professionalisme som teknisk leverance, og principledet professionalisme, der har en lighed med vores forståelse af uddannelsespraksis der kan medieres kulturelt, styringsmæssigt og fagligt (Goodson, 2000)



dannelsens kvalitet og de studerendes samlede læringsudbytte” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018a). Baggrunden for handleplanen er en studenterevaluering og en række anbefalinger fra EVA i januar 2018, der sammen med professionshøjskolernes egne tilfredshedsundersøgelser, Udvalget for Kvalitet og Relevans rapport for de videregående uddannelser og Rigsrevisionens undersøgelse af bl.a. pædagoguddannelsen peger på det, der formuleres som ”udfordringer med studieintensitet” (Følgegruppen for Pædagoguddannelsen, 2018, s. 1). Det ligger i Følgegruppens opdrag at reagere, når pædagoguddannelsens kvalitet og niveau problematiseres. Men Følgegruppens svar på problematiseringerne er bemærkelsesværdige. Med hvad vi læser som en ukritisk skelen til EVA’s evaluering (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a), dens præmisser og kausale slutninger (Nilsson, Bjerre, & Reimer, 2018), og uden skelen til forskning i forholdet mellem professionsuddannelsesstuderende og deres uddannelse (Lunde-Frederiksen, 2011), fremdrages 3 udfordringer:

- Manglende studiekompetencer
- Studieintensitet
- Studiet lever sjældnere op til de studerendes forventninger

På baggrund heraf opstilles 9 punkter i en handlingsplan. En del af forslagene er givetvis tænkt som tiltag, der kan stilladsere de studerendes uddannelsesforløb. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at der, i den pressemeddelelse Uddannelses- og forskningsministeriet udsender i anledning af at handleplanens udgives, sker en kortslutning mellem mål og midler. Først angives, at man vil ”løfte kvaliteten og studiekulturen på uddannelsen.” Herefter citeres minister Tommy Ahlers ”Det er vigtigt, at de studerende får en fagligt stærk uddannelse”. Efter at målene er angivet, går man direkte til midlerne: ”der er brug for at have mere hånd i hanke med de studerende på pædagoguddannelsen, hvis der skal ske et løft af kvaliteten.”(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018c) .

I den kontekst kan 7 af de 9 punkter komme til at fremstå som disciplinerings- og læringsoptimeringstiltag, fx mere krævende prøver, tidligere udprøvning og udvikling af ensartede sektorkrav om udvikling af de studerendes studiekompetence. Svaret på den manglende studieintensitet er klarere forventninger, krav og kontrol. Tanken synes at være, at det er ydre styring og disciplin, der får studerende til at studere. Og når de ikke studerer, så må skruen strammes.

Mange af tiltagene – bl.a. en implementering af længere sammenhængende forløb i uddannelsens fælles forløb – skal implementeres meget hurtigt (august 2018). Formålet er kontinuitet og fordybelse, men der står intet om, hvad den fordybelse og kontinuitet skal handle om. Der er, som vi læser det, i det hele taget et fravær af egentlige indholdsmæssige, sagsmæssige eller substantielle tiltag eller diskussioner i Følgegruppens rapport. Ingen diskussioner eller overvejelser over, hvad pædagoguddannelsen i grunden skal gøre godt for, hvem eller hvad den skal tjene og hvordan. Ingen overvejelser om uddannelseskultur. Og ingen overvejelser

over om nogle af de problemer, som den angiveligt er svar på, kunne forstås og adresseres som andet eller mere end disciplineringsproblemer og læringsoptimeringsudfordringer.

Rapporten og handleplanen får stor betydning. Der er stort set ingen buffere tilbage mellem policy og uddannelsespraksis. Uddannelsesledere bliver dermed positioneret som nogle, der skal organisere sig ud af problemet. Problemet og dets løsninger er defineret, så nu skal der udarbejdes lokale handleplaner, og det er let at iagttage, hvordan der presses nedad i systemet, sådan at ikke bare lederne, men også undervisere positioneres og positionerer sig selv, som nogle der skal levere og implementere. Pædagogiske spørgsmål om hvordan man kan udvikle en uddannelsestænkning, der omfatter curriculum, didaktik og pædagogik under den nuværende bekendtgørelse, er helt udeladte. Ligesom kriterierne for vurdering af mulige tiltag – pædagogiske spørgsmål om hvad pædagoguddannelsen skal være – er fraværende. På alle niveauer. I praksis betyder anbefalingerne, at uddannelseslederne får travlt med at lave handleplaner og iværksætte initiativer, der udviser ansvarlighed og handlekraft, men som også positionerer de studerende, som nogle med en læringspligt, de ikke selv kan administrere. I Foucaultske termer er der tale om en governmentalitet, hvori de studerende subjektiveres gennem et magts/sandhedsregime, der afkræver dem en selverkendelse. Det står i modsætning til en pædagogisk tilnærming, der ikke handler om selverkendelse men om at tage vare på sig selv (Foucault, 1983, 2005, s. 46).

Den styringsmæssige mediering af uddannelsespraksis kulminerer, når den bliver opfattet som et vilkår, som ikke kan eller bør problematiseres, analyseres eller diskuteres. Altså når problematiseringer af uddannelsen ikke bliver analyseret eller diskuteret, og når der ikke spørges, om udfordringer muligvis kan sættes i forbindelse med uhensigtsmæssigheder i den styring af uddannelsen, der foregår, men når det i stedet tages for givet, at de må løses gennem intensiveret styring. Følgegruppens handleplan står, som vi ser det, nærmest i et modsætningsforhold til det pædagogiske projekt som et friheds- og fællesskabsprojekt, som ligger i pædagoguddannelsens historie. Samtidsontologien kan altså sammenfattes med de to ord: læringspligt og varegørelse. Det er, set ud fra et pædagogisk fagligt synspunkt, en radikal reduktion af det pædagogiske projekt. Men det er med Gadamer's ord også en "Anstoss" (Gadamer, 1999, s. 272) dvs. noget man snubler over, som samtidigt kan repræsentere et nyt afsæt.

## **Afrunding og perspektivering: et mulighedsrum?**

I det foregående har vi argumenteret for, at pædagoguddannelsen på flere måder indgår i det pædagogiske projekt, der handler om at ruste en ny generation til selvstændigt at finde og realisere endnu ukendte muligheder, og til at agere ansvarligt i forhold til de livssammenhænge, som de bevæger sig i. Uddannelsen skal selv praktisere en pædagogik, der bidrager til realisering af projektet, samtidig med at den skal bidrage til at de studerende er med til at fremme det i deres pro-

fessionspraksis. At pædagoger skal understøtte det pædagogiske projekt fremgår forholdsvis direkte af formålsparagrafferne for de pædagogiske institutioner og hjælpeindsatser, hvor pædagoger er beskæftiget. Hvad enten det gælder Serviceloven, Lov om dagtilbud eller Folkeskoleloven, så rummer deres formålsparagraffer netop det pædagogiske projekt: ambitionen om at udvikle og støtte selvstændighed og myndighed i et forpligtende demokratisk fællesskab (se også Tuft, 2014). Denne pædagogiske faglighed skal oparbejdes i uddannelsen, såvel teoretisk som praktisk, og de studerende skal ikke mindst kunne identificere og forholde sig til de antinomier, som det pædagogiske projekt er født med og konstant støder på.

I det 20. århundredes pædagoguddannelse var personlig udvikling, social ansvarlighed og faglig dygtighed ligestillede mål, som tilsammen skulle ruste de studerende til at udøve pædagogik. I slutningen af det 20. århundrede opstod der stærke uddannelseskulturer på seminarierne, der formidlede væsentlige pædagogiske værdier og livsformer. Disciplinen pædagogik, et mere systematisk arbejde med og problematisering af det pædagogiske projekts forskellige stemmer, et mere systematisk arbejde med at understøtte de studerendes muligheder for at tilegne sig en faglig forankret evne til at udøve, undersøge og udvikle og til at forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis, blev samlet set forsømt. Vi angiver i vores analyse, at en kulturelt medieret uddannelsespraksis historisk har domineret over både en styringsmæssigt og en fagligt medieret uddannelsespraksis, og at dette dominansforhold er med til at producere uopmærksomhed på betydningen af et systematisk arbejde med pædagogik som disciplin og fag.

Vi konstaterer, at der i det 21 århundrede er både internationale og nationale styringstiltag, som gradvist underminerer pædagoguddannelsens uddannelseskultur. Reformerne gennemføres i og gennem processer, der er præget af forskydninger, uro, hastværk og uigennemskuelighed. Selvom resultaterne af reformprocesserne præsenteres som transparente og inddragende, er det for uddannelsens aktører mere som om de skal orientere sig gennem en matteret rude. Det bliver i de sammensatte sammenhænge vanskeligt at have blik for uddannelsen som et pædagogisk projekt, og for hvordan man kan udvikle og praktisere en uddannelsestænkning, der ruster studerende til at videreføre dette projekt i deres professionspraksis. Fraværet af en tradition for at dyrke pædagogik som disciplin og fag gør det ikke nemmere.

Artiklens sidste nedslag viser hvordan dominansen af den styringsmæssige mediering af uddannelsespraksis kulminerer, når feltets aktører betragter den som et vilkår, der ikke kan eller skal problematiseres, analyseres eller diskuteres. Når uddannelsespraksis primært medieres gennem styring, forstærkes uopmærksomheden på betydningen af systematisk arbejde med pædagogik som disciplin og fag. Det kan dog også være den dråbe, der får bægeret til at flyde over, eller den *Anstoss*, der gør, at ens hidtidige forståelse af og bevægelse i uddannelsespraksis bliver tvivlsom, og man må søge et nyt afsæt. Foucault angiver at kritik, der kommer frem i en sådan vendepunktssituation, kommer ud af et ønske om ikke *”at blive styret på denne måde, i navn af disse principper, med det og det sigte, og*

*gennem den slags procedurer, ikke på den måde, ikke med det sigte, ikke af dem”* (Foucault, 1997b). Foucault kalder på etisk selvomsorg i sådanne situationer, på at man tager vare på det, man betragter som det gode og væsentlige. Han vender dermed selv tilbage til det pædagogiske projekt, og især til den dimension, som vi kan kalde selvopdragelsen (Foucault, 2005, s. 46). I sine sene arbejder, knytter Foucault en sådan selvforvandling til Kants skrift ”Hvad er oplysning” (Kant, 1987), hvori Kant definerer oplysning som udgangen af den selvforskyldte umyndighed. For Foucault implicerer det, at mennesket kun kan slippe ud af umyndigheden gennem en forandring, som han selv må frembringe i sig selv. (Foucault, 1997c, s. 306, 314 f). Og det er igen et helt centralt element i det pædagogiske projekt. Vores *Anstoss* kan altså gøre os opmærksomme på det pædagogiske projekt igen, og på vigtigheden af at forstå, fortolke og forny det. Måske kunne man begynde med at øve fagligheden i forhold til at få installeret en egentlig uddannelses-tænknings, der kan møde og gå i dialog med forskellige styringstiltag.

Vores snublen over den sidste *Anstoss*, får os til at tro at det er muligt at mobilisere og opøve en pædagogisk faglighed, der kan bidrage til en *faglig* mediering af uddannelsespraksis, på en måde, der kan afbalancere en styringsmæssig mediering, og gå i spænd med en uddannelsespraksis, som også medieres kulturelt. Man kan selvfølgelig spørge, om en sådan ambition er udtryk for ønsketænkning, eller om vi har mere at have det i? Afslutningsvist vil vi derfor orientere os i vores samtid for at lede efter indicier på, at der er ved at åbne sig mulighedsrum, hvor vi atter må dyrke et disciplinært forhold til modernitetens tema, forholdet mellem individ og fællesskab. Og dermed til de to forbundne projekter, det politiske og det pædagogiske.

Omstillingen af pædagogiske indsatser, fra primært at sigte mod social integration i civilsamfundet til at sigte mod integration på arbejdsmarkedet, foregik i store træk i perioden efter Berlinmurens fald. Med Berlinmurens fald kommer en tid, som var præget af en stærk tiltro til, at ”vestens samfundsorden” ikke bare var andre samfundsordener overlegen, men også historiens endeligt (Fukuyama, 2009). Det var som om det liberale demokrati var indfriet, og vores samfundsmodel blot skulle smørres og holdes på ret kurs gennem styring med fokus på effektivisering. Fremkomsten af de populistiske bevægelser i det 21. århundrede var ikke en del af planen, men er nok et udtryk for, at systemet alligevel ikke er perfekt. Det sikrer ikke i sig selv den sammenhængskraft, der skal være i et komplekst moderne samfund. Aktuelt ser det næsten ud som om valget står mellem populistiske og neoliberale systemadministratorer (nødvendighedens politik), der begge har kimen til autoritære styreformere i sig. Begge kommer på kant med modernitetens politiske projekt, der handler om en statsdannelse, som på en gang tager vare på fællesskabet og på den individuelle frihed. Flere og flere snubler over den *Anstoss* (fx Hansen, 2017; Jensen, 2018; Luce, 2017; Møller, 2018, Lykkeberg 2019). Derfor åbner der sig et mulighedsrum for en fornyet diskussion af og stillingtagen til forholdet mellem styring og det politiske projekt. Vi har, kan man sige, gode grunde til at indtage det rum, der åbner sig for en nyorientering.

Set i det lys, er vores kritik af aktuelle styringslogikker og deres måder at problematisere pædagogers faglighed på, et led i en mere omfattende besindelse på forholdet mellem det modernes projekt, styring og hverdagskultur. Besindelse på og arbejde med opdyrkning, udvikling og fornyelse af pædagogisk faglighed er fortsat det pædagogiske projekts uundværlige supplement til det politiske projekt: det moderne menneskes frihed, der hvor der er tvang, og forpligtende fællesskaber.

Mulighedsrummet bliver som vi ser det, et reelt rum, når vi atter vender tilbage til de pædagogiske spørgsmål: Spørgsmål om *god pædagogik*. Hvad enten det spørgsmål så stilles i relation til pædagoguddannelsen, eller eksempelvis i relation til daginstitutionsområdet, hvor der skal findes nye balancer mellem styring, kultur og faglighed med den styrkede pædagogiske læreplan. Det indebærer at vi må besinde os på den demokratiske, men også pædagogisk faglige samtale om, hvad *god pædagogik* er, og at vi i pædagoguddannelsen spørger og diskuterer, hvordan vi ruste vores studerende til at beskæftige sig med spørgsmålet om god pædagogik. Teoretisk, men også praktisk. Hvordan ruste vi dem til at udvikle deres kompas, deres sans for god pædagogik og deres retningsgivende viden? Ikke sådan at de bliver ens, men sådan at de kan orientere sig i et antinomisk og polyfont projekt.

For os at se er der ingen vej udenom, at vi tager pædagogikken som faglig disciplin frem igen. At vi besinder os på den, dyrker den, drager omsorg for den og bruger den, når vi udvikler uddannelsen. En faglig mediering af uddannelsespraksis kommer næppe til at dominere over den styringsmæssige og den kulturelle, men den kan styrkes så meget, at den kan komme i dialog med styringen og befrugte kulturen.

## Litteratur

- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Adelaide: Pearson.
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 02(01), 1–8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Bacchi, C., & Bonham, J. (2014, april 30). Reclaiming discursive practices as an analytic focus: Political implications. *Foucault Studies*. Hentet fra <http://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/4298>
- Bakhtin, M. (2001). *Karneval og latterkultur*. København: Det lille forlag.
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: praktikuddannelse - empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- BEK nr 220. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2007). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25288>
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*, 14(2), 194–210. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900>
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311–318. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.311>



- Danmarks Evalueringsinstitut. (2002). *Undervisning i pædagogik. I pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*. Copenhagen.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Pædagoguddannelsen*. Copenhagen.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018a). *Det første år på pædagoguddannelsen. Analyse af årgang 16*. Kbh.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018b). Pædagoguddannelsen er stadig ikke i mål.
- Den nationale arbejdsgruppe vedr. kompetenceområdet social- og specialpædagogik. (2013). *Høringssvar vedr. kompetencemål til pædagoguddannelsen*.
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved June. Hentet fra <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- FIVU. (2013). *Bilag 2: Vejledning og master for kompetencemål i pædagoguddannelsen*.
- Følgegruppen for Pædagoguddannelsen. (2018). *Handleplan på kort sigt til en styrket pædagoguddannelse i Danmark*. Hentet fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Foucault, M. (1983). Afterword. The subject and power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics* (2.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1997a). What is critique? I S. Lotringer & L. Hochroth (Red.), *The politics of truth* (s. 382–398). New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1997b). What is critique. I S. Lotringer (Red.), *The politics of truth* (s. 382–398). New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1997c). What is enlightenment. I P. Rabinov (Red.), *Ethics. Subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984, vol. 1* (s. 303–320). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France, 1981-1982*. (F. Gros, Red.). New York: Picador.
- Foucault, M., Fernet-Betancourt, R., Becker, H., & Gomez-Müller, A. (1988). Selvomsorgens etik som frihedspraksis : en samtale om magt, frihed, etik og subjektivitet. *Undr, Nr. 55 = v(4)*, 25–36.
- Fukuyama, F. (2009). *Historiens afslutning og det sidste menneske* (2. udg.). Kbh.: Information.
- Gadamer, H.-G. (1999). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. I *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Heidelberg: Kupferdischer Verlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Aarhus: System Academic.
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, XXX(2). Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02754064>
- Guillén, M., Fontrodona, J., Rodríguez-sedano, A., & Fontrodona, J. (2007). The Great Forgotten Issue : Vindicating Ethics in the European Qualifications Framework ( EQF ). *Journal of business ethics*, 74(4), 409–423.
- Hansen, M. H. (2017). *En gentænkning af demokratiet : demokrati som blandet forfatning*. Kbh.: Gyldendal.
- Hogan, P. (2003). Teaching and learning as a way of life. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 207–223.
- Iversen, J. (2002). Kernefaglighed. *Uddannelse*, (3). Hentet fra <http://udd.uvm.dk/200203/udd200203-06.htm?menuid=4515>
- Jensen, C. (2018). *Kælder mennesker : om populisme og besværet med at være menneske*. Kbh.: Politiken.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling. At forstå, fortolke og forny pædagogisk praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kant, I. (1987). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? *Slagmark*, (9).
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Kildedal, K. (2001). Den uaftalte mesterlære Mesterlæren i døgninstitutionel praksis. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (8).



- Knudsen, M. (2011). Forms of Inattentiveness: The Production of Blindness in the Development of a Technology for the Observation of Quality in Health Services. *Organization Studies*, 32(7), 963–989. <https://doi.org/10.1177/0170840611410827>
- Korsgaard f. 1942, O., Kristensen f. 1955, J. E., & Siggaard Jensen, H. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsstudier*, (16), 52–61.
- Luce, E. (2017). *The retreat of western liberalism*. London: Little, Brown.
- Lunde-Frederiksen, L. (2011). At komme ind i professionen -som studerende og nyuddannet. I K. M. Hedegaard & Ki. Krogh-Jespersen (Red.), *Professionsdidaktik: Grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse* (s. 111–138). Aarhus: Klim.
- Lunn, I., Kjeldsen, M., Juul, I., Thomsen, M., & Haugaard, K. (2005). *Fem rektorer fortæller. Fra enegang til fælles fodslag*. Aarhus: Klim.
- Lykkeberg, R. (2019). *Vesten mod Vesten - fortællinger om det politiske opbrud fra efterkrigstiden til Brexit og Trump*. Informations Forlag.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4), 391–415. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x/full>
- Møller, P. S. (2018). *De fire isbjerge : om verdens største udfordringer*. Kbh.: Gyldendal.
- Mommsen, M. (red). (2012). *En styrket pædagoguddannelse. Anbefalinger fra følgegruppen for pædagoguddannelsen*. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/en-styrket-paedagoguddannelse.pdf>
- Nilsson, A. V., Bjerre, J., & Reimer, D. (2018). Da læreruddannelsen blev offer for strategisk evidens. *Asterisk nr. 85*, 4–7. Hentet fra <http://arts.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/85/Asterisk85-s4-7.pdf>
- Nordenbo, S. E., Hirsjärvi, S., Heidar Frímannsson, G., Lovlie, L., & Safstrom, C.-A. (1997). Forty Years of the Philosophy of Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3–4), 365–396. <https://doi.org/10.1080/0031383970410313>
- Oettingen, A. von. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*. Århus: Klim.
- Rothuizen, J. J. (under udgivelse). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i pædagogisk filosofi*, 7(1).
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus University, DPU. Hentet fra <https://viauc.academia.edu/jan-jaaprothuizen>
- Rothuizen, J. J., & Togsverd, L. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B. S. Hensum, M. Pettersvold, & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Oslo.
- Rothuizen, J. J., Togsverd, L., Bøje, J. D., Hansen, S. J., Hjort, K., & Sørensen, M. M. (2013). *Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprojekt*. (J. J. Rothuizen & L. Togsverd, Red.). Aarhus: VIAUC. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411\\_Hvordan\\_uddannes\\_p\\_dagoger\\_hele\\_bogen.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/14275821/20130411_Hvordan_uddannes_p_dagoger_hele_bogen.pdf)
- Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417–430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>
- Skjødt, M. (2016). Pædagogstuderende: “jeg gider ikke bruge 20 timer om ugen på et studie, når det er lort.” *Politiken*.
- Togsverd, L. (2013). Kommentar til Udkast til kompetencemål for pædagoguddannelsen. Hørings-svar sendt pr. mail 15-11-2013.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. Aarhus: DPP. Hentet fra [kortlink.dk/ucviden/qedb](http://kortlink.dk/ucviden/qedb)
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2014). *Unattentiveness at play in an educational reform process*. Aarhus.

- Tuft, K. (2014). Pædagogisk praksis og ren forvirring. I L. Tangaard, T. A. Rømer, & S. Brinkmann (Red.), *Uren Pædagogik 2*. Aarhus: Klim.
- Tuft, K. (2015). Pædagoguddannelsen. I *leksikon for det 21. årh.* (21.-2.-2015. udg.). fundet 26-06-2018. Hentet fra <https://www.leksikon.org/art.php?n=5218>
- Tuft, K., & Breinholt, C. (2013). *Høringssvar til udkast til bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. ikke publiceret.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018a). Følgegruppen for pædagoguddannelsen. Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/folgegruppen-for-paedagoguddannelsen-2017>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018b). Kvalifikationsrammer for videregående uddannelser. Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018c). Pædagoguddannelsen får et fagligt løft (8-6-18). Hentet 6. november 2018, fra <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/paedagoguddannelsen-far-et-fagligt-loft>
- Undervisningsministeriet. (2000). *Uddannelses Redegørelse 2000*. Copenhagen.
- Weber, K., Johansen, E., & Voksenuddannelsesgruppen, R. U. E. (1995). *De næste skridt : om uddannelsestænkning, organisation og undervisning i pædagoguddannelsen 1993-95*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.
- Winterton, J., Delamare-LeDeist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype*. Luxembourg. Hentet fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>